

## **ETNOGRAFÍA, “DEPORTE” Y POLÍTICAS PÚBLICAS. ¿PARA QUÉ SIRVE EL ENFOQUE ETNOGRÁFICO?**

Jose Garriga Zucal<sup>1</sup> e Alejo Levoratti<sup>2</sup>

<sup>1</sup>CONICET-UNSAM, Argentina

<sup>2</sup>Universidad Nacional de La Plata, Argentina

*Correspondência para:* [garrigajose@hotmail.com](mailto:garrigajose@hotmail.com)

*Submetido em 4 de junho de 2017*

*Primeira decisão editorial em 20 de junho de 2017.*

*Aceito em 16 de setembro de 2017*

### **RESUMEN**

En el presente trabajo proponemos analizar las particularidades y posibilidades del enfoque etnográfico para el estudio del “deporte” en la política pública, con el objeto de aportar a su comprensión, implementación y evaluación. Para ello en primer lugar exploramos las principales características de este enfoque. En segundo lugar desde esta perspectiva desarrollamos el análisis del caso del programa “Patios Abiertos en las Escuelas”, para cerrar el trabajo planteando las principales posibilidades del enfoque etnográfico para el estudio del “deporte” y problematizando el rol que podemos asumir como “académicos” en la políticas públicas.

Palabras Clave: Enfoque etnográfico, deporte, políticas públicas.

## ETHNOGRAPHY, SPORTS AND PUBLIC POLICIES. WHAT IS THE ETHNOGRAPHIC APPROACH FOR?

Alejo Levoratti<sup>1</sup> e Jose Garriga Zucal<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidad Nacional de La Plata, Argentina

<sup>2</sup>CONICET-UNSAM, Argentina

**Correspondence to:** [garrigajose@hotmail.com](mailto:garrigajose@hotmail.com)

*Submitted in June 4<sup>th</sup> 2017*

*First editorial decision in June 20<sup>th</sup> 2017.*

*Accepted in September 16<sup>th</sup> 2017*

### ABSTRACT

In the present work, we are to analyze the characteristics and possibilities of the ethnographic approach to the study of "sport" in public policy, in order to bring to their understanding, implementation and evaluation. For this first explore the main features of this approach. Second from this perspective we develop the analysis of the case of the "Patios Abiertos en las Escuelas", to close the job considering the main possibilities of the ethnographic approach to the study of "sport" and by questioning the role that we can assume as "academic" in public policy.

**Keywords:** ethnographic, sport, public policy

## INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas se ha podido observar en toda América latina la apertura de múltiples programas sociales educativos promovidos por organismos internacionales como la UNESCO y replicados por ministerios nacionales, provinciales en donde se incorpora a las prácticas deportivas y recreativas para atender a una población particular como son los niños/jóvenes y su ligación con diferentes problemáticas sociales como la: violencia, las adicciones como la drogadicción y el alcoholismo, la deserción escolar, entre otras cuestiones. Estos programas son objeto de múltiples procesos de resignificación y apropiación por los diferentes actores institucionales involucrados.

En este trabajo nos interesa ahondar en las posibilidades de un enfoque etnográfico para el estudio de la inscripción del deporte en la política públicas. Esta labor la realizaremos a partir del análisis de las instancias de diseño e implementación de un programa internacional promovido por la UNESCO implementado por el estado provincial de Buenos Aires (Argentina) como es “Patios Abiertos en las Escuelas”, trabajo de investigación realizado por Alejo Levoratti<sup>1</sup>.

Para cumplir este propósito, dividiremos la exposición entre tres momentos. En el primero de ellos abordaremos las principales características del enfoque etnográfico y sus posibilidades para estudiar al deporte. En una segunda instancia presentaremos el caso en estudio, retomando el enfoque propuesto. En tercer lugar analizaremos las posibilidades del enfoque etnográfico para el estudio de la política pública.

### ***El enfoque etnográfico estudiando el deporte***

La etnografía, aunque se han multiplicado sus usos por diferentes disciplinas de las ciencias sociales y de la educación, en sus empleos clásicos es asociada con el trabajo del antropólogo por ello en este apartado se hará referencia tanto a este enfoque como a las singularidades del trabajo antropológico.

---

<sup>1</sup> Se realizó trabajo de campo etnográfico intensivo en dos escuelas del conurbano bonaerense durante 2008-2011, efectuando observación con participación, entrevistas semi-estructuradas y en profundidad a profesores de educación física, coordinadores de proyecto, asistentes técnicos y funcionarios. Este trabajo se articuló con el análisis de diferentes fuentes documentales institucionales (Leyes, resoluciones, disposiciones y publicaciones institucionales).

Guber (2001) sostiene que la etnografía tiene tres dimensiones que pueden estar o no articuladas en un mismo trabajo. La primera dimensión es la del enfoque etnográfico que procura la comprensión situacional de las perspectivas de los actores sociales. La segunda tiene que ver con la etnografía como método, en donde se articulan diferentes técnicas entre las que se destacan la observación con participación y la entrevista en profundidad. La tercera dimensión es la que refiere al tipo de producción textual, dando cuenta que la etnografía es una forma particular de registro.

En cualquiera de estas tres dimensiones la noción de alteridad es clave. La alteridad es una construcción que realiza el investigador, un ejercicio de distanciamiento, una gimnasia del alejamiento. Estrategia de distanciamiento que permite conocer el punto de vista de los nativos, que sirve para poder hacer trabajo etnográfico y que se ve plasmado en un tipo particular de escritura. Lins Ribeiro (2007) señala que nuestra tarea es familiarizar lo exótico y exotizar lo familiar. Un juego que va de la exotización a la familiarización. Un juego peliagudo, plagado de escollos. El primero de estos escollos que mencionaremos tiene que ver con el relativismo. Es imposible hacer antropología sin relativismo. El relativismo— que en sus diferentes variantes— sostiene que todos los grupos sociales construyen valores, representaciones culturales sobre sus prácticas y, por ello, ninguno puede ser interpretado como superior. Lo que hacemos, entonces, es conocer el mundo social de un “otro”, suspendiendo nuestra mirada del mundo; entendiendo que existen otras formas de ordenar la ficción social y que la nuestra no es, por ser la nuestra, la mejor. Sobre el relativismo Semán nos dice:

“Es preciso relativizar nuestro contexto interpretativo cotidiano y apostar fuertemente a la existencia de otro contexto de significaciones que, dentro de nuestro mundo, le da otro sentido a las actuaciones de otros, para no ceder a las interpretaciones narcisistas que encuentran que todo lo que ocurre en nuestra sociedad es una mueca degradada de un supuesto patrón. Y en esa tarea, lo que llamamos relativismo es incondicional (Semán, 2009,p. 24)”

La antropología del “deporte” sin relativismo es un viaje a la confirmación de mis ideas sobre el mundo social<sup>2</sup>. Es pensar que los deportistas que practican golf lo hacen sólo para incluirse en una red de negocios, que los jugadores de rugby sólo buscan mostrarse diferentes y jerarquizarse siguiendo estrategias de distinción de las clases dominantes.

Aquí es necesario mencionar que el relativismo como arista ineludible de la etnografía es tan necesario como dificultoso. Deseamos con toda nuestra fuerza poseer un relativismo que nos salve de todo tipo de exabruptos sobre la interpretación de la otredad pero esto es imposible porque la maquina investigadora siente y piensa socialmente. Somos sujetos morales y políticos que analizan otras formas diferentes a las nuestras, con posiciones distintas, ubicados dentro de una trama social, desde esa trama miramos el mundo y lo evaluamos.

El esfuerzo para construir la distancia analítica es necesario para no caer en las trampas que el etnocentrismo tiende a diestra y siniestra. Una de estas trampas tiene que ver con la relación entre distancia y alteridad, trampa que nos lleva –muchas veces- a pensar lo distante como distinto y lo cercano como idéntico. Este engaño nos trae muchos problemas a los que hacemos antropología del “deporte” y estudiamos las políticas públicas donde se incorporan estas prácticas, ya que podemos creer que todos los que practican un deporte en un programa social o aquellos que intervienen en las instancias de diseño, ejecución o evaluación de esa misma propuesta le asignan los mismos sentidos y negamos así la alteridad.

La antropología del “deporte” debe entonces estudiar esos otros sentidos, conocer estas otras formas de pensar las prácticas. Tomamos el punto de vista del otro y lo analizamos. Esa descripción de los sentidos que la alteridad le da a sus prácticas se vuelve insumo analítico. Los antropólogos estudiamos en el deporte problemas sociales – por ejemplo: la relación género clase en el hockey o la nación y los sentidos de inclusión en el fútbol. No nos quedamos en el plano de la descripción, usamos los datos contruidos con la alteridad como insumo para la reflexión social.

Malinowski (1991) no se contentó con mostrar cómo se tiraban del cocotero y explicar que lo hacían por que se había hecho visible una violación a un principio legítimo de la tribu sino que discutió con los que decían que los nativos primitivos no tenían ley y

---

<sup>2</sup>Utilizaremos a lo largo del texto las categorías con comillas para hacer referencias a ellas comprendiendo los términos, sentidos y usos contextuales otorgados por los actores sociales objeto de análisis.

con los que decían que cumplían la costumbre a rajatabla. Usó el dato antropológico para discutir las concepciones sobre el derecho que existían entre los primitivos. De la misma forma, Archetti (2003) no se preocupaba por la gambeta como forma de un estilo propio del jugar argentino para dar cuenta de lo vistoso que era nuestro fútbol sino para dar cuenta de un sistema de inclusión-exclusión que generaba un tipo particular de idea de nación.

Recordemos, para cerrar esta idea, la sentencia de Geertz (1992) quien nos recordó que los antropólogos no “estudian aldeas sino en aldeas”. Los antropólogos analizamos en el deporte cierta problemática social que nos intriga, abordamos teóricamente los datos de nuestro trabajo. Nos interesa, por ejemplo, el fútbol para saber cómo se construye la nación en esos espacios, la natación para entender las ideas de profesionalidad y género, etc. Es en esta línea que la concepción de “arena pública” de Archetti (1985) se muestra fructífera y sumamente productiva. En clave geertziana mostraba al deporte como un “juego profundo”, una riña de gallos balinesa que permitía estudiar las formas en que los actores perciben, actúan y manipulan el mundo en el que están insertos. Concepción que sirvió, entonces, para mostrar cómo se podía en los deportes investigar ciertos elementos que la sociedad y la cultura ponen en escena.

Proponemos profundizar estas cuestiones pero antes es necesario dar cuenta del programa que analizaremos y de su implementación para poder luego reflexionar sobre las bondades del enfoque etnográfico para pensar políticas públicas.

### ***El programa “Patios Abiertos en las Escuelas” y la inscripción del “deporte” desde un enfoque etnográfico***

Sobre Patios Abiertos en las escuelas:

El programa “Patios Abiertos en las Escuelas” es una propuesta creada en el año 2004 por la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la provincia de Buenos Aires, que surge a partir de un convenio de colaboración con la UNESCO Brasil. En dicho documento, se toma como referencia para tal creación al Programa “Abriendo

Espacios” implementado en estado de Bahia, Brasil<sup>3</sup>. Esta acción se encuadra en ese primer momento con el propósito de la promoción de una “cultura de paz en sus múltiples expresiones; fortalecer actitudes y valores de tolerancia, aceptación de las diferencias y compromiso de la no violencia” destacándose posteriormente “...fortalecer construcciones socio-educativas para una cultura de convivencia en paz...” (Resolución DGCyE 4235/2003). En dicho acto administrativo aparece de forma recurrente la problemática de la violencia, principalmente entre los jóvenes en situación de “vulnerabilidad”. Esta misión es asumida por la UNESCO, como se destaca en el mismo documento, al manifestar que este organismo “...se halla comprometida en la realización de esfuerzos organizados y sistematizados en búsqueda de la construcción de bases sólidas para una cultura de paz y no violencia en todo el mundo...” (Resolución DGCyE 4235/2003). Estos objetivos primarios, que establecía el protocolo, se licuan al momento de crearse el programa, planteando como propósito central que “los adolescentes encuentren sentido a su educación, para que sientan a la escuela como espacio de producción, expresión, defensa de sus derechos y cumplimiento de sus obligaciones y aprendan a ser solidarios, valoren la vida y protejan su salud” (Resolución DGCyE 2273/04). Esta mudanza asimila al programa a una experiencia que había funcionado en la provincia, como fue la propuesta “Apoyo a las Iniciativas Juveniles en la Escuela” (AIJE) por sobre su referente directo, administrativamente hablando, como es la desarrollada por la UNESCO Brasil “Abriendo Espacios”<sup>4</sup>.

La resolución de creación establecía que “Patios Abiertos” debe regirse por un “Manual de Procedimientos” que será de actualización permanente. En este trabajo hemos indagado en las versiones del año 2004, 2006, 2007 y 2010.

La lectura de estos documentos nos permite reconstruir parte del proceso que atraviesa el programa. En este recorrido, encontramos dos puntos que merecen una especial atención. El primero es la modificación de la población destinataria y en su caracterización, mientras que en las dos primeras versiones (2004 y 2006) esta propuesta se encuentra destinada a jóvenes y adolescentes comprendidos entre las

---

<sup>3</sup> La UNESCO bajo el lema “Escuelas de Paz” implemento programas similares en diferentes estados del Brasil, Chile, Colombia y Uruguay.

<sup>4</sup> Aunque en este trabajo no realizamos un análisis de las trayectorias de los diferentes actores que participaron en las instancias de diseño del programa, es propio mencionar que buena parte del personal que se desempeñó en los inicios de dicha etapa de “Patios Abiertos en las Escuelas” fue reclutado del programa “AIJE”. Hacemos esta aclaración porque esta cuestión podrá ser objeto de análisis en otros trabajos.

edades de 11 a 21 años, a partir del año 2007 se modifica a 5 a 21 años caracterizados ahora como niños y jóvenes. Esta modificación es fundamentada con la Ley Provincial de Educación N° 13.688, en lo relativo a la edad de obligatoriedad escolar, dado que uno de los objetivos era la “retención y posible reincorporación de alumnos al sistema educativo formal” (DGCyE, 2007). Asimismo resulta importante destacar que a partir del Manual de 2010 se incorpora en el marco normativo del programa a la Ley de Promoción y Protección de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (Ley Provincial 13.298).

El segundo punto que merece una consideración especial es la caracterización que se presenta sobre el programa en el devenir de los años. En el manual de los años 2004, 2006 y 2007 se buscó con la ejecución de los proyectos

“apoyar las iniciativas de los jóvenes generando o recreando las ofertas que los establecimientos educativos brindan a sus estudiantes, posibilitando la existencia de más y mejores espacios, de oportunidades formativas y recreativas tanto para el desarrollo personal como el colectivo. Intensificar el proceso de democratización del espacio escolar, mejorando vínculos y fortaleciendo la construcción de ciudadanía mediante el enriquecimiento del capital social representado por los jóvenes.” (DGCyE, 2004,p. 5)

Se destaca que se esperaba alcanzar “La retención y posible reincorporación de alumnos al sistema educativo formal” (DGCyE, 2004, 5).

En el 2010 se genera un cambio en su concepción ingresando al terreno de las políticas de “inclusión”, se lo presenta como:

“...una propuesta de la Dirección General de Cultura y Educación con financiamiento provincial destinado al fomento de Proyecto de interés para la franja de edades comprendida entre los 5 y los 21 años. El objetivo central de este programa apunta a **mejorar las condiciones de inclusión educativa y retención en la Escuela de niños y jóvenes en situación de vulnerabilidad socio-educativa**, fortaleciendo además, los vínculos con la comunidad en la que se hallan insertos.” (DGCyE, 2010,p. 4) (El destacado corresponde al original).

En dicho documento de la DGCyE aparece como destacada la categoría “inclusión educativa” entendida como: “... la posibilidad de convocar a todos y todas a ser parte



de un proyecto escolar, (...) para que, a través del mismo, puedan volver y quedarse en la escuela”. (DGCyE, 2010, 6)

Los talleres/actividades que se dan en cada una de las escuelas dependen del proyecto que fue presentado por los docentes y aprobado por la Coordinación del programa para esa determinada sede, procurando estimular las iniciativas de los jóvenes. A lo largo de los años 2004-2011, teniendo en consideración las modificaciones de los manuales de procedimiento, se observa que hay categorías temáticas que perduran en el tiempo, aunque con matices en su orden de prioridad, como es el caso de: a) Arte y cultura: teatro, música, murga, artesanías, etc, b) Actividades de contención social: informativas, SIDA, droga, interés general, etc, c) Comunicación; Participación en la comunidad: voluntariado social, actividades solidarias, etc, d) Prácticas deportivas y recreativas. Al mismo tiempo en el último manual, del año 2010, encontramos la incorporación de: Metodología del Estudio con distintos soportes lúdicos y recreativos; Actividades de capacitación en oficios múltiples o en oficios no convencionales, lo cual se encontraría asociado al cambio de gestión y a la concepción que se tiene del mismo.

En los distintos manuales de procedimiento, la única categoría temática que modifica su redacción y alcances es la vinculada al “deporte” y a la “recreación”. Se la denominó en un primer momento como “Recreación y/o deporte: realización y /o aprendizaje, torneos, competencias, etc,” luego cambia su definición a: “Prácticas Corporales” y, finalmente, desde el 2007 a la noción de “Prácticas deportivas y recreativas”. Estas variaciones sobre los términos “deporte” y “recreación” toman sentido para los funcionarios en la relevancia social de estas categorías por sobre otras prácticas del cuerpo, siendo la “competencia” en el “deporte” un componente de diferenciación entre las gestiones. En ese sentido fue expresado por un coordinador provincial en el marco de una entrevista:

“...al no ser competitivo a lo que apunta es a una cuestión de integración, que es la parte pedagógica-didáctica, al no tener la presión y la exigencia de la competitividad, todo lo que te resta, tienen que ver con esa superación, que yo te digo, que tiene que ver con la inclusión del otro, inclusive con sus diferencias, ventajas o desventajas y el aprendizaje de esa inclusión con el hecho concreto que es integrar un equipo.” Extracto de entrevista realizada

al coordinador provincial del programa Patios Abiertos en las Escuelas. Julio de 2010.

En ese contexto, buscan construir parámetros de distinción con las concepciones circulantes en torno al “deporte” previo a su gestión en el programa, asimilando estas prácticas a otra oferta institucional de la DGCyE como son los Centros de Educación Física, como queda expresado en el siguiente fragmento:

“Antes se los tomaba como los CEF o para complementar la oferta de los CEF (Centros de Educación Física) en las actividades deportivas, ahora en cambio se lo toma como dentro de una política social, el deporte tiene una función social, es un deporte social...”

La categoría “deporte” es actualizada en sus significados por los funcionarios a partir de los cambios en los lineamientos de la política, acepción que les permite diferenciarse de las otras autoridades que se encontraron a cargo del programa entre 2004-2006. Ampliando en ello podemos observar que en un comienzo el programa fue coordinado por un inspector de educación física que se había desempeñado y continuaba en cargos de gestión en el área “educativa formal”, a partir del año 2006, con la asunción de la Doctora Adriana Puiggrós como Directora General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, se producen modificaciones paulatinas en la “política socio-educativa” dentro de la DGCyE. Éstas pasan a ser gestionadas en reiteradas ocasiones por personal docente con militancia en las organizaciones sociales, encontrándose en el período 2006-2011 asociados con el denominado “Frente Transversal”. Consideramos que la identidad política y la trayectoria en la carrera docente de los funcionarios son relevantes para el análisis y dan sentido a las afirmaciones que nos plantearon. Ambas informan las expresiones que ellos caracterizan como rasgos distintivos de su gestión y nos permitirá desarrollar el proceso de inscripción de las prácticas actualmente categorizadas como “prácticas deportivas y recreativas”. En este breve recorrido por la organización central de “Patios Abiertos en las Escuelas” vimos cómo este programa se fue configurando en su devenir como una “política socio-educativa” que tiene como propósito la “inclusión”. Para el logro de estas metas el “deporte” es presentado como una “herramienta” que

permitiría la “inclusión”, debiendo cumplir determinados rasgos y formas de concebirlas.

Asimismo, como veremos, en las diferentes instancias de ejecución del programa los distintos actores intervinientes actualizaran y se apropiaran de los significados en torno al “deporte”. Al realizar trabajo de campo con los profesores de educación física que se desempeñaban en las escuelas nos encontramos alusiones similares al propósito de abrir las escuelas los fines de semana. Lucía, la coordinadora de una escuela, una mañana de octubre, mientras miramos las actividades que se estaban dictando me dijo: “Cuántos chicos, cuántas pelotas, vale la pena perderse un sábado con tal que los chicos no estén en la calle drogándose” (4/10/08). Alusiones similares me planteó el coordinador de otro patio cuando lo consulté sobre el propósito de PA. En el marco de una entrevista me dijo que: “... la idea de patios es para que los chicos no estén en la calle los fines de semana, y estén en la escuela” (17/10/09).

En estos argumentos encontramos una relación con los fundamentos que presentaron los coordinadores del programa y los proyectos. El hecho que las prácticas deportivas funcionen como “herramientas” para que los niños/as y jóvenes se acerquen / “vuelvan” a la escuela, o como se plantea desde la coordinación la “inclusión educativa” o, por lo menos, que se encuentre en la escuela por un determinado periodo de tiempo. Esta fundamentación puede darse sin importar la temática de las actividades; pero a partir del análisis de los argumentos que nos dan los profesores de Educación Física, las prácticas corporales, en particular las “deportivas”, para cumplimentar tales fines deben asumir determinadas características que se expresan en: las temáticas de los talleres, el propósito que se plantean en las clases, la organización y clasificación de los alumnos, la circulación que habilitan de los alumnos en torneos o con establecimientos deportivos de la zona, las instituciones con las que se vinculan, entre otras instancias. Como veremos la concepción de los profesores de educación física en este temática no es homogénea, generándose disputas con los funcionarios por su conceptualización y dentro del mismo colectivo profesional se presenta la necesidad de diferenciarse de aquellos que no conciben al “deporte” de forma similar.

Al comprar dos escuelas que auto inscriben sus actividades dentro de la categoría “deporte”, nos encontramos constantemente con la pregunta por parte de los docentes sobre: ¿qué dicta el taller de la otra escuela?, ¿cuántos chicos tienen?, ¿cómo se

organizan?. Estas interpelaciones iban acompañadas por un interés por comparar lo que ellos hacían con lo que efectuaban los otros colegas. En esta interacción, y entendiendo que el conocimiento se construye dialógicamente, se indagó en las argumentaciones que exponían los profesores sobre el ingreso del “deporte” en “Patios”. Trazando una distinción esquemática, se identificó talleres que rotulas sus propuesta deportivas como “recreativas” o el “deporte basado en lo recreativo” y otros como “deporte” o “deporte social”.

En los docentes de educación física que ligan al “deporte con lo recreativo”, encontramos una preocupación en que las actividades no “discriminen” a los de “menor rendimiento”, la modalidad de considerar a la competencia y que sus propuestas se fundamenten en el juego para el logro de la diversión de los asistentes. Estas variables se articulan de forma particular para lograr que el “Patios” sea un “lugar de encuentro e integración”.

Dentro de esta noción de “deporte”, la competencia en esta prácticas es vista de forma problemática porque propicia la “discriminación” entre los participantes y genera una forma de socialización entre ellos que no es la buscada por los docentes. En ese sentido, un profesor de educación física, recordando un momento del proyecto que tenían un equipo de fútbol que participaba de competencias plantea:

“más allá que hemos ido a competir con la gente que yo tenía antes y hemos ido a competir con otras escuelas y todo, porque eran chabones muy futboleros, que jugaban muy bien y todo, pero a mí no me gustaba la competencia. Se terminan agarrando a las piñas, punteándose entre ellos porque no se pasan la pelota”

Estas características de una modalidad de entender el “deporte” tensionan para ellos con los propósitos del programa que busca generar un lugar “De integración, no de competencia, más allá que hay un evento y uno juega, la idea es de compartir” y con su criterio de valoración de sus prácticas pedagógicas donde ponderan de los alumnos que “sean buenos compañeros y la conducta” por ellos su propuesta se centraliza en “el deporte pero basado en lo recreativo”. En esta concepción se destaca como rasgo distintivo la dimensión lúdica de la práctica, el hecho de “ir a jugar” o “saben que van a jugar”, se presentaba como una dimensión central de su propuesta; al tiempo que esta característica de “juego” fue retomada para diferenciarse del carácter “competitivo” del “deporte” y para asegurarse la asistencia de los jóvenes al proyecto,

permitiendo tener un mayor grado de libertad en la selección de las prácticas y explicitar como objetivo la búsqueda de la “diversión”.

Por otro lado encontramos a los profesores que rotulan sus actividades como de “deporte” o de “deporte social” que se distingue para ellos del “deporte de alto rendimiento” porque buscan “la integración social”. Esta concepción tiene implícita una manera de concebir el aprendizaje y el desarrollo deportivo en tres niveles:

“...uno que es el de escuelita, que acá se da con los más chicos, el segundo es el que se da con los más grandes pero acá no se termina de dar porque no tienen competencia, que es el entrenamiento de libres, y por último tenés el nivel de entrenamiento, como en un club...”.

En esta concepción también parece ser la “competencia” la variable que organiza la práctica pues al interpelarlo sobre posibles excepciones en la clasificación: “... ¿Preparás a un equipo como si fueran federados pero compiten en libres? y él me dice que no tiene competencia, que eso es fundamental para desarrollar al jugador...”. Como se puede observar, en este caso la competencia no es concebida como prohibitiva de la práctica y no es ligada linealmente con la discriminación, pero los docentes advierten que ellos permanentemente le aclaran a los alumnos la distinción entre aquellas situaciones donde se organiza un “encuentro” con otra escuela, donde participan todos, de la situación de “partido/torneo” donde sí hay un proceso de selección. Asimismo esta “competencia” en los “torneos” y “encuentros” no se halla libre de clasificaciones morales de los profesores como queda planteado en esta extensa cita de campo:

“...Luis me pregunta si me gustó el encuentro del miércoles con la gente de Los Pinos, le digo que sí, que fue muy parejo, aparte el entrenador me pareció muy honesto al decirle a Lucas, el árbitro, a quien le tenía que cobrar todo. El me dice que él también le dijo a Lucas, le digo que sí. Agrega: viste la diferencia con el del sábado con los de Defensores. (Hace mención a un encuentro en donde el entrenador insultaba a los alumnos para que marquen a los contrarios). Me aclara: Igual yo con el “gordo” (refiriéndose al entrenador de Los Pinos) me peleé una vez, o en realidad me enojé, porque cuando estaba la profesora de Básquet, hace tiempo tenía un equipo de mujeres, que recién empezaban. Fueron a jugar los regionales, y en esa época no había no federados, así que tuvieron que jugar contra Españoles, del distrito de Los Pinos, donde el gordo era entrenador. Y sabés lo que hizo les marco personal todo el partido a chicas que recién empezaban. Iba ganando por cien puntos y seguía marcando personal eso no se hace en escuelita. Está bien que quieras ganar, pero eso me hizo enojar. (nota de campo del 19/9/2009)

En este fragmento queda al descubierto que para estos actores la competencia y la búsqueda de la victoria en el “deporte” son partes del mismo, pero hay modalidades particulares para lograrla. Es decir hay formas específicas de considerar y desempeñarse en los encuentros y torneos que llevan implícito una concepción sobre el “deporte” que les permite dentro de sus escalas de percepción y valoración lograr los objetivos planteados en el programa.

### ***Antropología, deporte y políticas públicas***

Más de una vez, los investigadores sociales en general y los antropólogos en particular nos preguntamos sobre el objeto social y político de nuestras investigaciones. La pregunta se repite recurrentemente entre los académicos que estudiamos el deporte, en donde podemos trazar tres respuestas diferentes. Para los que estudiamos en el campo del deporte estos tres caminos son igual de transitables, aunque la tercera es la que más nos interesa para este trabajo.

El primero de estos aportes, que parece a primera vista el más soso y, sin embargo, es sumamente relevante, es el teórico. La antropología del “deporte” sirve para crear desde nuestros saberes conceptos que permitan interpretar, reflexionar y analizar el mundo social. Cabe como ejemplo recordar que Archetti (2003) ideó en la noción de “zonas libres” un concepto sumamente virtuoso para el análisis social, posible de ser utilizado más allá de los límites del deporte. Nuestro aporte puede recorrer el camino inverso. O sea a poner a prueba, jugar con, los conceptos que sirven para reflexionar otros mundos sociales entre nuestros objetos de investigación. Por ambos senderos la reflexión teórica gana densidad y nuestra contribución es de suma relevancia.

Por otro lado, las investigaciones antropológicas sobre el “deporte” -y sobre la alteridad en general- son imprescindibles en tanto promueven el respeto al otro. Al dar cuenta que otros ordenan el mundo de formas diferentes a la nuestra y que ese orden es tan arbitrario como el nuestro, abonamos la semilla del respeto a la diversidad. Los investigadores sociales sabemos – lo ocultamos para poder vivir plácidamente- que el mundo tal como lo vivimos es una ficción, una ilusión. Sabiendo eso podemos y debemos fomentar la comprensión y respecto para con los valores de los otros. Y al mismo tiempo, nuestra mirada sirve para poner en duda las verdades asumidas como

universales, mostrando que todo lo que se cree universal no es más que un particular con más poder.

Por último, nuestro análisis permite pensar políticas públicas que permitan mejorar situaciones sociales. Todo lo que hacemos aunque parezca alejado de “los problemas sociales” puede ser eje de intervención y de gestión. Para aquellos colegas que fraseando a Marx sostienen que los antropólogos se han limitado a analizar el mundo de distintos modos y de lo que se trata es de transformarlo, les repetimos que es imposible transformar el mundo sin analizarlo. Lejos está la undécima tesis de Feuerbach de proscribir el análisis en pro de la labor política; propone, por el contrario, la acción basada en el análisis. Y es en este giro donde nuestros saberes, específicos y minuciosos, ganan relevancia, ya que se vuelven insumos para la transformación del mundo.

En el aparatado anterior observábamos que detrás de la categoría “deporte” los actores entrecruzan múltiples significados. Se pudo observar como a lo largo del proceso de diseño e implementación de este programa los diferentes actores sociales involucrados se apropiaban y actualizaban los significados a partir de sus estructuras de significación.

Decíamos, también, que la antropología del “deporte” sin relativismo es un recorrido sin interrupciones al descubrimiento en el otro de mis ideas sobre el mundo social. Es necesario pensar, como lo hemos mostrado en este caso, que la categoría “deporte” tiene múltiples significados nunca posible de ser reducidos a los sentidos del analista. El conocimiento de esta diversidad se vuelve un insumo relevante para mejorar las políticas públicas. Aquí dejamos el relativismo y nos posicionamos como agentes sociales deseosos de modificar el mundo en el que vivimos. Aquí la riqueza de la mirada etnográfica está en iluminar los fracasos recurrentes de políticas alejadas de los sentidos de los actores involucrados – destinatarios y facilitadores.

En el caso analizado es evidente que no todos los que practican un deporte en un programa social o aquellos que intervienen en las instancias de diseño, ejecución o evaluación de esa misma propuesta le asignan los mismos sentidos. El enfoque etnográfico permitió aprender las múltiples aristas de la problemática categoría “deporte” y permite pensar políticas públicas más efectivas que atiendan a los objetivos planificados.

## CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta lo expuesto en el apartado anterior podríamos imaginar que los investigadores sociales que trabajan sobre temas vinculados a la implementación de políticas públicas ocupan un lugar central a la hora de formular recomendaciones y/o diseñar formas de gestión más efectivas. Sin embargo, esto no acontece con regularidad.

Y esto no sucede no sólo porque políticos, administradores y responsables de proyectos tiendan a ignorar o subestimar nuestras recomendaciones y/o nuestros saberes. Sino también por una serie de razones que tienen que ver específicamente con la lógica del campo científico en general, y del antropológico en particular.

Debemos mencionar antes que nada que el “conocimiento aplicado” tiene un lugar subordinado y devaluado respecto al conocimiento “puro”, “teórico” o “académico”. Sin ninguna duda, los premios para quienes deciden involucrarse en actividades aplicadas suelen ser pocos, considerados en relación con los riesgos que se corren en sede académica. A su vez, el posmodernismo antropológico ha hecho de la irrelevancia una virtud, radicalizó una preocupación moral transformándola en indiferencia y cinismo que concluyó en inercia e indiferencia como conjuro al pasado de la antropología.

Por otro lado, aquellos investigadores deseosos de participar en la planificación de la gestión se encuentran ante otro brete. Las reglas del campo académico hacen que las investigaciones en ciencias sociales sólo puedan ser entendidas por legos. Escribimos para el público académico, aceptamos las normas canónicas, los sistemas de citas, las formas retorcidas, ya que son nuestros pares los que nos evalúan y no el “vulgo” de la sociedad que nada entiende de la “ciencia”. Encerrada en su caja de cristal la ciencia, gana prestigio al mismo tiempo que confina su saber para unos pocos iluminados. Sí, verdaderamente, deseáramos que nuestras investigaciones rompan ese círculo deberíamos cambiar el estilo. Romper el círculo, saltar el sitio, es inmiscuirse en un mundo peligroso; los riesgos del amateur caen sobre el que no conoce las normas de un campo, por ello siempre es más fácil quedarnos en nuestro reducto, nuestro coto de caza, que conocemos y no emprender nuevos viajes. Nuestros modismos, gestos y jerga nos diferencian del resto de los mortales y así aseguramos (reproducimos) nuestro lugar en el mundo. Más allá de los problemas de



nuestros egos si queremos transformar la sociedad debemos lograr la traducción de dos lenguajes que parecen diferentes.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Archetti, E. (1985). *Fútbol y ethos*. Buenos Aires: Flacso.

Archetti, E. (2003). *Masculinidades. Fútbol, tango y polo en la Argentina*. Buenos Aires: Antropofagia.

Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo, reflexividad*. Buenos Aires: Norma.

Lins Riberiro, G. (2007). Descotidianizar. Extrañamiento y conciencia práctica, un ensayo sobre la perspectiva antropológica. En Boivin, F; Rosato, A y Arribas, V (comp). *Constructores de Otredad: una introducción a la antropología social y cultural* (pp. 255-260). Buenos Aires: Antropofagia.

Malinowski, B. (1991). *Crimen y costumbre en la sociedad salvaje*. Barcelona: Ariel.

Semán, P. (2009). Culturas populares: lo imprescindible de la desfamiliarización. *Maguaré*, v. 23, pp.181-205.

## **Fuentes consultadas:**

PROVINCIA DE BUENOS AIRES, DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN.

(2003) Resolución 4235. Protocolo de cooperación entre la DGCyE y UNESCO Brasil.

(2004). Resolución 2273. Creación del Programa Patios Abiertos en las Escuelas.

(2004) Manual Operativo del Programa Patios Abiertos en las Escuelas.

(2007) Manual Operativo del Programa Patios Abiertos en las Escuelas.

(2010) Manual Operativo del Programa Patios Abiertos en las Escuelas.